

Kalicki, Bernhard

## **Spielräume einer Erziehungspartnerschaft von Kindertageseinrichtung und Familie**

*Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 2, S. 193-205*



Quellenangabe/ Reference:

Kalicki, Bernhard: Spielräume einer Erziehungspartnerschaft von Kindertageseinrichtung und Familie - In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 2, S. 193-205 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-71425 - DOI: 10.25656/01:7142

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-71425>

<https://doi.org/10.25656/01:7142>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipt.de](mailto:pedocs@dipt.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

## Inhaltsverzeichnis

### *Thementeil: Frühpädagogik*

*Frithjof Grell/Hans-Günther Roßbach*

Einführung in den Thementeil ..... 151

*Frithjof Grell*

Über die (Un-)Möglichkeit, Früherziehung durch Selbstbildung zu ersetzen ..... 154

*Marcus Hasselhorn*

Möglichkeiten und Grenzen der Frühförderung aus entwicklungs-  
psychologischer Sicht ..... 168

*Nele McElvany/Stephanie Herppich/Roel van Steensel/Jeanne Kurvers*

Zur Wirksamkeit familiärer Frühförderungsprogramme im Bereich Literacy –  
Ergebnisse einer Meta-Analyse ..... 178

*Bernhard Kalicki*

Spielräume einer Erziehungspartnerschaft von Kindertageseinrichtung  
und Familie ..... 193

*Werner Thole*

Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen –  
Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes ..... 206

*Deutscher Bildungsserver*

Linktipps zum Thema „Frühpädagogik“ ..... 223

### *Allgemeiner Teil*

*Maria Fölling-Albers/Katja Meidenbauer*

Was erinnern Schüler/innen vom Unterricht? ..... 229

*Petra Bauer*

Organisatorische Bedingungen der Fallkonstitution in der Sozialen Arbeit.

Ein Literaturbericht ..... 249

*Josef Schrader*

Reproduktionskontexte der Weiterbildung ..... 267

## *Besprechungen*

*Fritz Osterwalder*

Jens Brachmann: Der pädagogische Diskurs der Sattelzeit. Eine

Kommunikationsgeschichte..... 285

*Cristina Allemann-Ghionda*

Sabine Hornberg/Inci Dirim/Gregor Lang-Wojtasik, Paul Mecheril (Hrsg.):

Beschreiben – Verstehen – Interpretieren: Stand und Perspektiven International  
und Interkulturell Vergleichender Erziehungswissenschaft in Deutschland

David Palfreyman/Ted Tapper (Eds.): Structuring Mass Higher Education:  
The Role of Elite Institutions

Louis Porcher: L'éducation comparée: Pour aujourd'hui et pour demain ..... 288

*Kerstin Rabenstein*

Antje Langer: Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine

diskursanalytische Ethnografie..... 291

*Hans-Ulrich Grunder*

Katrin Lohrmann: Langeweile im Unterricht..... 293

*Merle Hummrich*

Helmut Fend/Fred Berger/Urs Grob (Hrsg.): Lebensverläufe, Lebens-

bewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der Life-Studie..... 296

## *Dokumentation*

Pädagogische Neuerscheinungen ..... 300

Impressum ..... U 3

Bernhard Kalicki

# Spielräume einer Erziehungspartnerschaft von Kindertageseinrichtung und Familie

**Zusammenfassung:** Zahlreiche der vorliegenden Bildungspläne für die frühe Kindheit entwerfen das Ideal einer Erziehungspartnerschaft von Einrichtungsteam und Eltern, also einer spezifischen Qualität der Zusammenarbeit, die es zu realisieren gelte. In diesem Beitrag wird ein Überblick über die Forschungen zu elterlichen Erwartungen an die Kindertagesbetreuung sowie zur Kooperation von Tageseinrichtungen und Familien gegeben. Programmatische Aussagen zur Einflussnahme der Erzieherinnen auf die Familien-erziehung werden vor dem Hintergrund empirischer Forschungsergebnisse, die auf eine hohe Fragilität der Mutter-Erzieherin-Beziehung hinweisen, kritisch diskutiert. Für die Planung und Gestaltung der Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtung und Familie wird der Rückgriff auf sozialpsychologische Theorien empfohlen und die empirische Überprüfung entsprechender Implementierungsversuche angemahnt.

## 1. Einleitung

In jüngster Zeit erlebt das Konzept einer *Erziehungspartnerschaft* von Kindertageseinrichtung und Familie verstärkt Beachtung, sowohl in frühpädagogischen Lehrbüchern und Handreichungen (Bauer/Brunner 2006; Eppel u.a. 1996; Textor 2006a; zum Schulbereich vgl. Voß 2008) als auch in den Bildungs- oder Orientierungsplänen für die frühe Kindheit (zum Überblick: Textor 2006a). Die Dringlichkeit einer solchen Form der Zusammenarbeit wird derart hoch eingeschätzt, dass das Konzept der Erziehungspartnerschaft sogar Eingang in Landesgesetze und Verordnungen findet.<sup>1</sup> Ihren Niederschlag findet dies in den Ausbildungsrichtlinien auf Fachschul- und Hochschulebene und in den Fortbildungsangeboten für praktisch tätige Erzieherinnen. Doch warum ist eine partnerschaftliche Zusammenarbeit von beiden Erziehungsinstanzen überhaupt nötig? Und wie kann eine Erziehungspartnerschaft zum Nutzen des Kindes funktionieren? Aus wissenschaftlicher Perspektive sind für die Begründung und Operationalisierung einer Erziehungspartnerschaft eine Reihe von Fragen zu klären. So ist zunächst zu prüfen, welchen Einfluss die Familie auf diejenigen Erziehungs- und Bildungsprozesse hat, die in Kindertageseinrichtungen ablaufen. Zweitens ist die Motivation der Eltern zur Zusammenarbeit zu ermitteln; ihre Bedürfnisse und ihre Erwartungen an die Einrichtung sollten berücksichtigt werden. Drittens sollten die bereits praktizierten Formen der Zusammenarbeit und die hierbei gewonnenen Erfahrungen reflektiert werden, soweit sie wissenschaftlich untersucht wurden. Schließlich stellt sich die Frage, welche Auswirkungen die Zusammenarbeit von Familie und Kindertageseinrichtung auf die Entwick-

1 z.B. Art. 14(1) BayKiBiG: „Eltern und pädagogisches Personal arbeiten partnerschaftlich bei der Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder zusammen.“

lung des Kindes hat. Der einleitende Teil dieses Beitrags beginnt daher mit einer systematischen Sichtung der einschlägigen Forschungsarbeiten zu den aufgeworfenen Fragenkomplexen. Ausgeklammert bleiben bei dieser Literaturübersicht Arbeiten zu Eltern-Kind-Spielgruppen (z.B. Petzold/Vogel 1998) und Studien zu betreuungsbezogenen Einschätzungen der Kinder (z.B. Sturzbecher/Grundmann/Welskopf 2001).

### *1.1 Bedeutung der Familie für die frühkindliche Sozialisation in Tageseinrichtungen*

Internationale Leistungsvergleiche von Schülern (Baumert/Schümer 2001; Bos/Schwippert/Stubbe 2007) ebenso wie empirische Studien mit Kindern im Vorschulalter (Melhuish u.a. 2008; NICHD 2002; Tietze u.a. 1998) bestätigen regelmäßig den starken Einfluss der primären Sozialisation auf den Entwicklungs- und Bildungserfolg des Kindes. Diese Kenntnis legt es nahe, die relevanten Sozialisationsinstanzen gleichzeitig in den Blick zu nehmen, und dies nicht nur bei der Prävention kindlicher Entwicklungsauffälligkeiten und Entwicklungsstörungen (Conduct Problems Prevention Research Group 1999; Döpfner/Schürmann/Frölich 2007), sondern auch bei der Gestaltung von Erziehungs- und Bildungsprozessen in Kindergarten und Schule. Zudem sprechen die Ergebnisse neuerer, bindungstheoretisch orientierter Studien zur Wirkung von außerfamiliärer Betreuung auf die kindliche Entwicklung dafür, insbesondere in den ersten Lebensjahren des Kindes bei der Auswahl und Gestaltung von Betreuungsformen auf ein ausgewogenes Verhältnis von Familienerziehung und Fremdbetreuung zu achten (Ahnert/Lamb 2003). Dabei können Einrichtungsbesuch und spezielle frühpädagogische Präventionsprogramme durchaus kompensatorisch wirken (Kalicki/Brandes/Schenker, in Druck).

### *1.2 Bedürfnisse von Eltern und ihre Erwartungen an die Kindertageseinrichtung*

Gut dokumentiert ist das dringende Anliegen vieler Eltern, durch eine Betreuungsmöglichkeit für das Kind ihre beruflichen und familiären Aufgaben vereinbaren zu können. Wichtig ist ihnen dabei, überhaupt einen Betreuungsplatz zu finden, wichtig sind in diesem Zusammenhang aber auch die Erreichbarkeit der Einrichtung, die Passung bzw. Flexibilität der Öffnungszeiten und die entstehenden Betreuungskosten. Zudem äußern Eltern ein starkes Interesse an guter Betreuung und Bildung des Kindes (Long u.a. 1996; Owen/Ware/Barfoot 2000; Rodd/Milikan 1994; Stickelmann/Will 2007). Zum Stellenwert, den Eltern ihrer Beziehung zur Einrichtung und den Rückmeldungen zum Kind beimessen, liegen widersprüchliche Daten vor (Fthenakis u.a. 1996; Long u.a. 1996; Owen/Ware/Barfoot 2000; Powell 1989).

Viele der vorliegenden Studien zu den Bedürfnissen der Eltern und ihren Erwartungen an die Kindertagesbetreuung liefern Beschreibungswissen, das nicht nach Merkma-

len der Eltern und dem Alter des zu betreuenden Kindes differenziert, sondern eine Momentaufnahme der vorherrschenden Einstellungen in einem bestimmten regionalen Kontext darstellt. Ähnliches gilt für Erhebungen zur Zufriedenheit von Eltern mit der in Anspruch genommenen Kindertagesbetreuung (Cryer/Burchinal 1997; Fendrich/Pothmann 2007) und für die wenigen vorliegende Studien, die auch explizit die bildungsbezogenen Erwartungen von Eltern in den Blick nehmen (Herrmann 2007; Stickelmann/Will 2007). Die Generalisierbarkeit solcher Daten ist fraglich, handelt es sich doch um nicht-repräsentative Erhebungen. Besonders problematisch erscheint es, anhand der ermittelten Erwartungen und Erfahrungen der Beteiligten pädagogische Qualität bestimmen zu wollen (z.B. McKim 1993). Zudem geben diese Befunde wenig Aufschluss über die Bedingungen elterlicher Urteile und Entscheidungen. Eigene Daten zeigen, dass die elterlichen Erwartungen an die vorschulische Bildung, Betreuung und Erziehung in institutionellen Kontexten stark vom Bildungsgrad der Eltern, ihrem Erwerbsstatus und insbesondere vom Alter des zu betreuenden Kindes abhängen und dass im West/Ost-Vergleich regionale Unterschiede auftreten (Kalicki/Herzog/Klemm 2009; vgl. auch Tietze u.a. 1998).

Analysen der Vorteile und Nachteile unterschiedlicher Betreuungsformen aus Elternsicht zeigen reichhaltige und elaborierte Argumente, die bei der Beurteilung der jeweiligen institutionellen, familienähnlichen oder familiären Lernumwelt ins Kalkül gezogen werden (Rodd/Milikan 1994). Bei der Informationssuche und Auswahl der Betreuung durch die Eltern spielen Einrichtungen und pädagogische Experten nicht unbedingt eine zentrale Rolle (Long u.a. 1996; vgl. auch Powell 1989). Differenzierte Analysen zu der recht kleinen Gruppe von Familien in Deutschland, die ihr Kind nicht in den Kindergarten schicken (Fuchs/Peucker 2007), und zur Inanspruchnahme der Tagespflege (van Santen 2007) verweisen auf die Bedeutung von Merkmalen der Lebenssituation der Eltern (Einkommen, Erwerbsstatus), der Familienkonstellation (Alleinerziehende vs. Elternpaare; Alter des Zielkindes; Zahl älterer Geschwister) und von Merkmalen der lokalen und familialen Betreuungskultur (West-/Ostdeutschland; Stadt/Land; Migrationsstatus).

Die Kriterien, die die Auswahl der Kindertageseinrichtung durch die Eltern leiten, stehen dabei in systematischem Zusammenhang zu deren betreuungsbezogenen Orientierungen und Bedürfnissen (Herrmann 2007). So achten Eltern mit einer ausgeprägten *Dienstleistungsorientierung* – dieses Konstrukt bildet die Erwartung ab, von den Erzieherinnen höflich und verständnisvoll behandelt zu werden und für das Kind ein qualitativ hochwertiges Angebot zu erhalten – eher auf die Ausstattung, den Ruf sowie die Erreichbarkeit der Einrichtung. Und es sind die Eltern mit einem Kind unter drei Jahren bzw. Eltern mit Bedarf an einem Ganztagsplatz, die eine stärkere Dienstleistungsorientierung aufweisen. Eltern mit ausgeprägter *Kooperationsorientierung* – also der Bereitschaft, selbst in der bzw. für die Einrichtung aktiv mitzuwirken – legen bei der Wahl der Kita verstärkten Wert auf die Atmosphäre in der Einrichtung und auf nette und sympathische Erzieherinnen; sie berücksichtigen bei ihrer Wahl zudem stärker die pädagogische Konzeption der Einrichtung.

### 1.3 Formen der Kooperation von Eltern und Kindertageseinrichtung

Zur Gestaltung der Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtung und Eltern liegt zwar eine Fülle praktischer Handreichungen vor (z.B. Bernitzke/Schlegel 2004; Dusolt 2008; Klein/Vogt 2008), empirische Studien zur Nutzung und Wirkung der verschiedenen Maßnahmen, die Aussagekraft für die deutschsprachige Kultur der Kindertagesbetreuung haben, sind jedoch rar (vgl. Endsley/Minish 1991 und Sandberg/Vuorinen 2008 für die US-amerikanische bzw. schwedische Situation). Eine erste quantitative Studie zu Zielen, Einstellungen und Praktiken von Eltern und Erzieherinnen in Initiativeeinrichtungen und Einrichtungen anderer Träger zeigte auf, dass die typische Klientel von Elterninitiativen – es handelt sich hier vorwiegend um Mütter und Väter mit hohem Bildungsgrad – ein stärker partnerschaftlich-kooperatives Verhältnis zum Einrichtungsteam pflegt als Eltern in anderen Trägerkonstellationen (Nickel/Ungelenk 1980). Dieser Befund ist insofern trivial, als Eltern in Initiativen multiple Rollen innehaben: Sie sind zugleich Kunde und Arbeitgeber. Trägerspezifische Kulturen der Kommunikation und Zusammenarbeit prägen dabei nicht nur die generelle Interaktionsdichte von Erziehern und Eltern, die Inanspruchnahme spezifischer Leistungen und Angebote der Kita durch die Eltern (z.B. Entwicklungsgespräche, kostenpflichtige Zusatzangebote für die Kinder, Angebote der Elternbildung) und die Aktivitäten der Eltern im Dienste der Einrichtung (z.B. Geldspenden, Hilfe bei der Vorbereitung von Festen, Mitarbeit im Einrichtungsallday), sondern auch die Kontakte der Eltern untereinander (Herrmann 2007).

Herrmann (2007) findet in ihrer Fragebogenstudie systematische Zusammenhänge zwischen den betreuungsbezogenen Orientierungen der Eltern und den berichteten Kontakten zur Kindertageseinrichtung. Die am häufigsten genutzten Kontakt- und Gesprächsgelegenheiten sind diesen Befunden zufolge neben der täglichen Bring- und Abholsituation gezielte Veranstaltungen für Eltern und individuell vereinbarte Gesprächstermine. Eltern mit ausgeprägter *Hilfeorientierung* – diese Eltern wünschen sich von den Erzieherinnen Beratung in Fragen zur Entwicklung und Erziehung ihres Kindes oder hoffen beispielsweise, dass die Erzieherinnen ihr Kind besser fördern können als sie selbst – nutzen dabei überdurchschnittlich oft individuelle Gesprächstermine sowie Telefongespräche mit der Bezugserzieherin. Eltern mit allgemein hoher Orientierung zur Kindertagesbetreuung, d.h. Eltern, denen die Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsfunktion der Tageseinrichtung gleichermaßen sehr wichtig ist, nutzen alle der betrachteten Kontaktmöglichkeiten besonders häufig. Auch die Themen und Inhalte, über die Eltern mit den Erzieherinnen ihrer Kinder sprechen, spiegeln die elterlichen Erwartungen und Orientierungen wider. So fordern angesichts einer allgemein hohen Zufriedenheit der Eltern mit der Kindertageseinrichtung die vorrangig kooperationsorientierten Eltern am ehesten Veränderungen im Kindergarten ein; sie schildern auch am ehesten, dass es zu Auseinandersetzungen zwischen Eltern und Erzieherinnen kommt und beklagen am meisten den Zeitmangel der Erzieherin für ein Elterngespräch.

### 1.4 Auswirkungen der Beziehung von Familie und Einrichtung auf die kindliche Entwicklung

Die Annahme, dass sich eine gute Zusammenarbeit der Erziehungspersonen im familialen und außerfamilialen Entwicklungskontext des Kleinkindes positiv auf dessen Entwicklung auswirkt, hat in der Entwicklungspsychologie und der Frühpädagogik eine lange Tradition (Bronfenbrenner 1979; Deutsch 1964). Nimmt man die Einstellungen der Erzieherin zum elterlichen Erziehungsverhalten als Maß der Beziehungsqualität, so finden sich erwartungskonforme Unterschiede in verschiedenen Entwicklungsdomänen des Kindes: Die Kinder der Eltern, deren Erziehungsverhalten kritisch beurteilt wird, zeigen niedrigere Testwerte der Denk-, Sprach- und sozialen Entwicklung. Gleichzeitig berichten die kritisch bewerteten Eltern einen geringeren Kontakt zur Einrichtung und eine stärkere Abhängigkeit von anderen Unterstützungssystemen (Kontos/Dunn 1989). Dies deutet auf vielfache Variablenkonfundierungen hin; direkte kausale Effekte der Erzieher-Eltern-Beziehung auf die kindliche Entwicklung werden durch diese Befunde nicht belegt. Ein wechselseitiger Austausch von Kindertageseinrichtung und Elternhaus scheint jedoch mit einer höheren pädagogischen Qualität sowohl des Erzieherinnenverhaltens als auch des mütterlichen Verhaltens einherzugehen (Ghazvini/Readnick 1994; Owen/Ware/Barfoot 2000), also mit Faktoren, die nachhaltige positive Effekte auf die Lernentwicklung des Kindes haben (Melhuish u.a. 2008).

Obwohl die Bedeutung der Beziehung zwischen Elternhaus und Kindertageseinrichtung für die kindliche Entwicklung noch unzureichend geklärt ist, findet sich in der frühpädagogischen Literatur wiederkehrend die Forderung nach einer Intensivierung der Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtung und Eltern; die enge Kooperation von Einrichtung und Familie wird als ein Qualitätsmerkmal ausgewiesen (Bredekamp/Copple 1997; Melhuish 2001). Mit der Vision einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit verbinden sich darüber hinaus einige unrealistische und kontraproduktive Erwartungen, so die Kernthese dieses Beitrags. Um diese Argumentation zu entfalten, soll das Konzept einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit zunächst etwas genauer betrachtet werden.

## 2. Das Konzept der Erziehungspartnerschaft: ausufernde Programmatik

Bereits Smith (1980; vgl. auch Bendig u.a. 1982; Susteck 1979) unterscheidet zwei Kooperationsformen von Vorschule und Familie, zum einen die *professionelle Zusammenarbeit* („professional involvement“) als geschäftsmäßiger, formeller Kontakt und daneben die *partnerschaftliche Zusammenarbeit* („partnership involvement“) als stärker informelle Beziehung. Das traditionelle Konzept der Elternarbeit lässt sich durch die zentrale Rolle der Kindertageseinrichtung und durch typische Formen der Zusammenarbeit charakterisieren. Demnach legt die Einrichtung Anlässe und Formen der Zusammenarbeit fest, sie ergreift hierbei die Initiative und versteht sich als Dienstleister. Eine intensivere Zusammenarbeit beschränkt sich in der Regel auf die Elternvertretung; die ge-



samte Elternschaft wird in Informationsveranstaltungen (Elternabende) oder in Elternbefragungen adressiert, also über nicht-dialogische, unidirektionale Kommunikationswege. Die Mitarbeit von Eltern bleibt auf vereinzelte Gelegenheiten begrenzt (z.B. Sommerfest), der übrige Austausch verläuft spontan und unsystematisch (Tür-und-Angel-Gespräche). Im Gegensatz dazu benennt Epstein (1995) sechs Formen der partnerschaftlichen Kooperation, die erst in ihrem Zusammenwirken die Bedürfnisse von Erziehern, Eltern und Kindern erfüllen: das Verdeutlichen der Erwartungen der vorschulischen Tageseinrichtung, die Gestaltung einer effektiven Kommunikation mit dem Elternhaus, die Mitarbeit von Eltern in der Einrichtung („volunteering“), die Anleitung der Eltern in der Lernunterstützung zu Hause, die Mitwirkung der Eltern in der Elternvertretung und die Vernetzung der Elternarbeit in der Gemeinde.

Einzelne Bildungspläne skizzieren das Ideal einer umfassenden und harmonischen Zusammenarbeit: „Anzustreben ist eine Erziehungspartnerschaft, bei der sich Familie und Kindertageseinrichtung füreinander öffnen, ihre Erziehungsvorstellungen austauschen und zum Wohl der ihnen anvertrauten Kinder kooperieren. Sie erkennen die Bedeutung der jeweils anderen Lebenswelt für das Kind an und teilen ihre gemeinsame Verantwortung für die Erziehung des Kindes. Bei einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit von Fachkräften und Eltern findet das Kind ideale Entwicklungsbedingungen vor: Es erlebt, dass Familie und Tageseinrichtung eine positive Einstellung zueinander haben und (viel) voneinander wissen, dass beide Seiten gleichermaßen an seinem Wohl interessiert sind, sich ergänzen und einander wechselseitig bereichern.“ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006, S. 438) Diese Programmatik wird in der aktuellen Fachdebatte etwas leichtfertig um Zieldefinitionen und pädagogische Handlungsvorgaben ergänzt, die die elterliche Paarbeziehung und das elterliche Erziehungsverhalten betreffen und die u.E. der Revision bedürfen.

Der erste Punkt, der bei näherer Betrachtung zahlreiche Fragen aufwirft, betrifft die innerfamiliären Dynamiken der Sozialisation. Wie eine Fülle empirischer Studien belegen, wirkt sich die Qualität der elterlichen Partnerschaft auf das Erziehungsverhalten der Eltern und die kindliche Entwicklung aus (zum Überblick: Walper/Wendt 2009), Erleben und Verhalten in den Lebensbereichen Partnerschaft und Elternschaft sind eng verwoben (Kalicki 2003). Aus der Kenntnis dieser Zusammenhänge leitet Textor (2006b, S. 19) die Anweisung ab, dass die Eltern in den angesetzten Elterngesprächen von den Erzieherinnen „für die große Bedeutung der Qualität ihrer Partnerschaft und des Familienlebens hinsichtlich einer positiven Entwicklung ihres Kindes sensibilisiert“ werden.

Der zweite Kritikpunkt betrifft die Einflussnahme der pädagogischen Fachkräfte auf die Familienerziehung. Eltern und Erzieher divergieren typischerweise in der Einschätzung kindlicher Kompetenzen und Verhaltensauffälligkeiten und diese Unterschiede treten insbesondere bei entwicklungsauffälligen Kindern sowie in Abhängigkeit von sozialem Status und Lebenslage der Eltern auf (Deimann u.a. 2005; Kuschel u.a. 2008; Schreyer/Petermann 2009; Stifter u.a. 2008). Angesichts dieser unterschiedlichen Perspektiven auf die kindliche Entwicklung überrascht es, wenn pädagogische Fachkräfte,

die für die Erziehung und Bildung der Kinder verantwortlich sind, zusätzlich den Auftrag zugeschrieben bekommen, die Eltern zu erziehen. So aber ist Textor (2006c, S. 51) zu verstehen, wenn er unter der Rubrik „Beeinflussung der Familienerziehung“ als Ziele formuliert, „dass Eltern

- ihr Wissen über die Entwicklung, Pflege und Erziehung von Kindern erweitern,
- Beobachtungsfertigkeiten entwickeln, sodass sie ihr Kind alters- und bedürfnisgerecht fördern können,
- gute Erziehungsmethoden einsetzen, sodass positive Verhaltensweisen verstärkt und Erziehungsprobleme vermieden werden“.

Zu problematisieren ist, ob pädagogische Fachkräfte das Mandat haben, die Paarbeziehung von Eltern zu thematisieren und welche Wirkung es hat, wenn sie sich den Eltern gegenüber wertend zu deren Familienerziehung äußern.

### **3. Gefahren eines Fehlverständnisses der Rolle pädagogischer Fachkräfte**

Peitz (2004) untersuchte die Wirkung von Wahrnehmungsdiskrepanzen zwischen Müttern und Erzieherinnen hinsichtlich von Verhaltensauffälligkeiten des Zielkindes auf Aspekte der Mutter-Erzieherin-Beziehung. Diese Auswertungen erfolgten im Rahmen einer familienpsychologischen Längsschnittstudie (Fthenakis/Kalicki/Peitz 2002) an einer Stichprobe von 112 fünfjährigen Kindergartenkindern und ihren Müttern und Erzieherinnen. Die Erfassung der kindlichen Verhaltensauffälligkeiten erfolgte mittels der Elternversion bzw. Erzieherinnenversion eines standardisierten Verhaltensbeurteilungsbogens. Die zusätzlich erhobene Zufriedenheit der Mutter mit der Erzieherin ihres Kindes fokussiert neben einem allgemeinen Sympathieurteil („Wie sympathisch ist Ihnen die Erzieherin Ihres Kindes?“) das persönliche Engagement dieser Erzieherin, ihre Erziehungsauffassungen und ihr pädagogisches Geschick, ihre Offenheit für Anliegen der Eltern und ihr Geschick im Umgang mit Eltern. Auch diese Studie brachte nur geringe bis mittlere Übereinstimmungen der Einschätzungen von Müttern und Erzieherinnen zu Verhaltensauffälligkeiten des betreffenden Kindes. Die Ergebnisse deuten darüber hinaus auf eine überraschende hohe Fragilität der Mutter-Erzieherin-Beziehung hin. Während die Zufriedenheit der Mutter mit der Erzieherin nicht mit ihren eigenen kindbezogenen Einschätzungen korreliert – die Mütter mit eingestandenermaßen verhaltensauffälligem Kind fanden die Erzieherin des Kindes keineswegs unfähiger oder unsympathischer als die Mütter mit unauffälligem Kind –, geht die Feststellung von kindlichen Verhaltensauffälligkeiten durch die Erzieherin mit systematisch niedrigeren Zufriedenheitsurteilen der Mutter einher ( $r = -.28$ ;  $p < .01$ ). Mütter, deren Kinder von der Erzieherin kritisch beurteilt werden, werten die Quelle dieser Kritik also ab. Dieses defensive Bewältigungsmuster ist in der Forschung zur sozialen Kognition bekannt, wenn wichtige Werte bedroht oder der Selbstwert gefährdet sind (vgl. Tetlock 2002). Tatsächlich

findet Peitz (2004) eine Verstärkung dieses defensiven Reaktionsmusters, wenn die Mutter extremen Belastungen ausgesetzt ist bzw. wenn sie über geringe Bewältigungsressourcen verfügt (hohe Frustration in der Mutterrolle, geringe Beteiligung des Vaters an der elterlichen Sorge, geringe soziale Unterstützung). Da dieser Wechselwirkungseffekt von kritischem Erzieherinnenurteil und mütterlichen Bewältigungsressourcen auf die Zufriedenheit der Mutter mit der Erzieherin auftritt, wenn unterschiedlichste Belastungsindikatoren in die Berechnungen aufgenommen werden, kann dieser Effekt als robust gelten.

Bemerkenswert an diesen Befunden ist der Umstand, dass die Mütter mit kritisch eingeschätztem Kind erkennbar dünnhäutig reagieren und die Kindergartenerzieherin abwerten, obwohl ihnen die kritischen Einschätzungen der Erzieherin nicht mitgeteilt wurden, also gar nicht im strengen Sinne bekannt waren (die Datenerhebungen erfolgten „blind“). Die Mütter zeigen folglich eine erstaunliche Sensibilität für kritische Rückmeldungen über ihr Kind. Die Implikationen dieser Ergebnisse für die Gestaltung der Beziehung sind evident: Gerade Mütter unter besonderen Belastungen werden der Erzieherin ihres Kindes kaum den Auftrag und das Mandat zusprechen, sie in Erziehungsfragen bzgl. ihres vermeintlich verhaltensauffälligen Kindes zu beraten oder weiterzubilden. Vorschnelle und insbesondere ungebetene Versuche von pädagogischen Fachkräften, auf die Familienerziehung einzuwirken, wo dies aus Erzieher Sicht vielleicht besonders indiziert scheint, rufen kontraproduktive Reaktionen hervor, die die weitere Zusammenarbeit deutlich erschweren. Diese Annahme wird durch zahlreiche Einzelbefunde und Erfahrungsberichte zu den Barrieren einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit von Familie und Kindertageseinrichtung (z.B. Epstein 1995; Fried 2002; Rockwell/Andre/Hawley 1996) bzw. Schule (Brezinka 1991; Sacher 2006; Storath 1998) gestützt. Vor einer Vermischung der Erzieherrolle mit einer Beraterrolle und entsprechenden Grenzüberschreitungen, wie sie die aktuelle Rezeption des Konzepts der Erziehungspartnerschaft befördert (Davies 1997; Textor 2005), muss daher nachdrücklich gewarnt werden. Die Notwendigkeit von Programmen zur Prävention von Verhaltensauffälligkeiten in der frühen Kindheit, die nicht selektiv angelegt sind, Eltern auf freiwilliger Basis einbinden und Helfermotive der Erzieherinnen eindämmen (z.B. Fröhlich-Gildhoff u.a. 2007; Lепенies 2007), soll damit nicht bestritten werden.

#### 4. Fazit und Ausblick

Die Familie spielt als primärer Lern- und Sozialisationskontext des Kleinkindes eine herausragende Rolle, weshalb Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in ihren Erziehungsbemühungen mit den Eltern eng zusammenarbeiten sollten. Hierzu ist die Kenntnis der Bedürfnisse von Familien mit Vorschulkindern und ihrer Erwartungen an die Kindertageseinrichtung notwendig. Erste Hinweise auf typische Anforderungen der Eltern an die Kindertagesbetreuung und auf die Entscheidungskriterien bei der Wahl von Betreuungsform und Einrichtung liefern die im Überblick vorgestellten Forschungsergebnisse. Für die Planung der Elternkooperation wie der Angebotsentwicklung werden

jedoch weitere Bedarfsanalysen vor Ort nötig (Postler/Schneider 1994). Im Idealfall gelingt eine diskursive Verständigung zwischen Elternschaft und Einrichtungsteam über die wechselseitigen Erwartungen und die geteilten Erziehungsprinzipien (Krug 2002).

Neuere Ansätze der Elternarbeit beziehen Mütter und Väter als aktive Partner ein, schaffen also Transparenz des Geschehens in der Einrichtung und fördern die Mitarbeit von Eltern im pädagogischen Alltag. Eltern, die einen besonderen Bedarf an Hilfe, Unterstützung oder Beratung äußern, profitieren von dem direkten Austausch mit der Bezugserzieherin ihres Kindes und finden über die Einrichtung Kontakt zu Fachdiensten (Koppolt 1991). Zeigen Eltern jedoch keinen Bedarf an Rat und Anleitung, so sollte die Rückmeldung kritischer Einschätzungen zum Entwicklungsstand des Kindes durch die pädagogischen Fachkräfte behutsam geplant werden. Die Befunde von Peitz (2004) lassen befürchten, dass Offenheit und Kooperationsbereitschaft der Eltern erheblich beeinträchtigt werden, wenn die Erzieherin unaufgefordert Entwicklungsauffälligkeiten des Kindes rückmeldet. Ähnliche Reaktionen der Eltern sind zu erwarten, wenn in den Entwicklungsgesprächen von der Erzieherin die elterliche Partnerschaft thematisiert wird. In kritischen Fällen mag es angezeigt sein, dass nicht die Bezugserzieherin des Zielkindes beobachtete Verhaltensauffälligkeiten oder auch Entwicklungsverzögerungen des Kindes den Eltern rückmeldet, sondern die Einrichtungsleitung, um die Erzieherin-Eltern-Beziehung nicht zu beeinträchtigen. Mit Blick auf die elterliche Partnerschaft scheint hingegen eine generelle Zurückhaltung der Erzieherinnen angebracht.

Die dargestellte Studie zur Fragilität der Beziehung von Kindergartenmutter und Erzieherin hebt außerdem exemplarisch hervor, dass programmatische Aussagen, wie sie sich in den Curricula der frühen Kindheit häufen, der empirischen Überprüfung bedürfen. Eigene Daten zur faktischen Beteiligung von Eltern an Entscheidungen, die die Kindertageseinrichtung betreffen, machen deutlich, dass bei der Elternpartizipation Anspruch und Wirklichkeit ebenfalls weit auseinanderklaffen (Kalicki 2003).

Die verfügbaren Handreichungen zum Thema der Elternzusammenarbeit rekurrieren in ihrem Methodenteil typischerweise auf Techniken der Kommunikation und Gesprächsführung, die in der Tradition der humanistischen Psychologie stehen. Weithin unbeachtet bleiben jedoch die Erträge jahrzehntelanger sozialpsychologischer Forschung zu den Bedingungen von Kooperation und Konflikt (zum Überblick: Deutsch/Coleman 2000). Diese Erkenntnisse sprechen dafür, zunächst eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Einrichtung und Familie aufzubauen. Entsprechende Kenntnisse und Kompetenzen sollten Eingang finden in die Erzieherinnen-Ausbildung. Doch auch hier wird es nicht ausreichen, aus den verfügbaren Theorien und Modellen einfache Handlungsempfehlungen für die Praxis abzuleiten. Notwendig (und u.E. auch sehr viel versprechend) scheint es vielmehr, die Anwendbarkeit sozialpsychologischer Theorien zu Kooperation und Konflikt auf die Beziehung zwischen Kindertageseinrichtung und Eltern empirisch zu prüfen bzw. näher zu spezifizieren. Nach einer Welle der Programmatik benötigt die Pädagogik der frühen Kindheit also verstärkte Anstrengungen der empirischen pädagogischen Forschung.

## Literatur

- Ahnert, L./Lamb, M. (2003): Shared care: Establishing a balance between home and child care settings. In: *Child Development* 74, S. 1044–1049.
- Bauer, P./Brunner, E.J. (2006): *Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft*. Freiburg: Lambertus.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.) (2006): *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. Weinheim: Beltz.
- Baumert, J./Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, S. 323–407.
- Bendig, E./Beyer, U./Goßmann, E./Schreuer, U. (1982): *Eltern als Partner*. Münster: Comenius Institut.
- Bernitzke, F./Schlegel, P. (2004): *Das Handbuch der Elternarbeit*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Bos, W./Schwippert, K./Stubbe, T.C. (2007): Die Koppelung von sozialer Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich. In: Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.): *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, S. 225–247.
- Bredenkamp, V.S./Coppole, C. (1997): *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, DC: NAEYC.
- Brezinka, W. (1991): Erziehung heute – Elternhaus und Schule in gemeinsamer Verantwortung. In: *Pädagogische Rundschau* 45, S. 373–394.
- Bronfenbrenner, U. (1979): Contexts of child rearing: Problems and prospects. In: *American Psychologist* 34, S. 844–850.
- Conduct Problems Prevention Research Group (1999): Initial impact of the Fast Track prevention trial for conduct problems: I. The high risk sample. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 67, S. 631–647.
- Cryer, D./Burchinal, M. (1997): Parents as child care consumers. In: *Early Childhood Research Quarterly* 12, S. 35–58.
- Davies, D. (1997): Crossing boundaries: How to create successful partnership with families and communities. In: *Early Childhood Educational Journal* 25, S. 73–77.
- Deimann, P./Kastner-Koller, U./Benka, M./Kainz, S./Schmidt, H. (2005): Mütter als Entwicklungsdiagnostikerinnen. Der Entwicklungsstand von Kindergartenkindern im Urteil ihrer Mütter. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 37, S. 122–134.
- Deutsch, M. (1964): Facilitating development in the preschool child: Social and psychological perspectives. In: *Merrill-Palmer Quarterly* 10, S. 249–263.
- Deutsch, M./Coleman, P.T. (Hrsg.) (2000): *The handbook of conflict resolution. Theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Döpfner, M./Schürmann, S./Frölich, J. (2007): *Therapieprogramm für Kinder mit hyperkinetischem und oppositionellem Problemverhalten THOP*. Weinheim: Beltz.
- Dusolt, H. (2008): *Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft. Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich*. Weinheim: Beltz.
- Endsley, R.C./Minish, P.A. (1991): Parent-staff communication in day care centers during morning and afternoon transitions. In: *Early Childhood Research Quarterly* 6, S. 119–135.
- Eppel, H./Hittmeyer, S./Nuwordu, I./Plate, I./Rathmann, R. (1996): *Mit Eltern partnerschaftlich arbeiten. Elternarbeit neu betrachtet*. Freiburg: Herder.

- Epstein, J.L. (1995): School/family/community partnerships: Caring for the children we share. In: *Phi Delta Kappan* 76, S. 701–712.
- Fendrich, S./Pothmann J. (2007): Wie zufrieden sind die Eltern? Die Qualität der Kindertageseinrichtungen aus Sicht der Eltern. In: Bien, W./Rauschenbach, T./Riedel, B. (Hrsg.): *Wer betreut Deutschlands Kinder?* Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 255–265.
- Fried, L. (2002): Qualität von Kindergärten aus der Perspektive von Erzieherinnen: eine Pilotuntersuchung. In: *Empirische Pädagogik* 16, S. 191–209.
- Fröhlich-Gildhoff, K./Rönnau, M./Dörner, T./Engel, E.-M./Kraus-Grüner, G. (2007): Kinder Stärken! Resilienzförderung in Kindertagesstätten unter systematischer Einbindung der Eltern. In: *Prävention* 2, S. 55–60.
- Fthenakis, W.E./Kalicki, B./Peitz, G. (2002): *Paare werden Eltern*. Opladen: Leske und Budrich.
- Fthenakis, W.E./Nagel, B./Eirich, H./Mayr, T. (1996): *Neue Konzepte für Kindertageseinrichtungen: Eine empirische Studie zur Situations- und Problemdefinition der beteiligten Interessengruppen*. Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP), München: unveröffentlichter Forschungsbericht.
- Fuchs, K./Peucker, C. (2007): „... und raus bist du!“ Welche Kinder besuchen den nicht Kindergarten und warum? In: Bien, W./Rauschenbach, T./Riedel, B. (Hrsg.): *Wer betreut Deutschlands Kinder?* Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 61–81.
- Ghazvini, A.S./Readnick, C.A. (1994): Parent caregiver communication and quality of care in diverse child care settings. In: *Early Childhood Research Quarterly* 9, S. 207–222.
- Herrmann, I. (2007): *Der Kindergarten aus der Sicht der Eltern*. Aachen: Shaker.
- Kalicki, B. (2003): Die Bedeutung subjektiver Elternschaftskonzepte für Erziehungsverhalten und elterliche Partnerschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 49, S. 499–512.
- Kalicki, B./Brandes, H./Schenker, I. (in Druck): Strategien und Konzepte der Frühprävention in Kindertageseinrichtungen. In: Robert, G./Pfeifer, K./Drössler, T. (Hrsg.): *Aufwachsen in Dialog und sozialer Verantwortung*. Wiesbaden: VS.
- Kalicki, B./Herzog, J./Klemm, B. (2009): *Bildungsbezogene Erwartungen von Eltern an die Kindertageseinrichtung*. Manuskript vorbereitet zur Veröffentlichung.
- Klein, L./Vogt, H. (2008): *Eltern in der Kita*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Kontos, S./Dunn, L. (1989): Attitudes of caregivers, maternal experiences with daycare, and children's development. In: *Journal of Applied Developmental Psychology* 10, S. 37–51.
- Koppolt, G. (1991): Die Zusammenarbeit von Frühförderung und Kindergarten. In: *Frühförderung interdisziplinär* 10, S. 58–66.
- Krug, M. (2002): Kindertageseinrichtungen als Teil der Jugendhilfelandschaft. In: Lipp-Peetz, C./Wagner, I. (Hrsg.): *Bildungsort und Nachbarschaftszentrum. Kindertageseinrichtungen im zweiten Jahrzehnt des KJHG*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 6–28.
- Kuschel, A./Heinrichs, N./Bertram, H./Naumann, S./Hahlweg, K. (2008): Psychische Auffälligkeiten bei Kindergartenkindern aus Sicht der Eltern und Erzieherinnen in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen. In: *Kindheit und Entwicklung* 17, S. 161–172.
- Lepenies, A. (2007): Der positive Blick auf das Kind. Die „Pädagogischen Strategien“ des „Early Excellence“-Ansatzes. In: Hebenstreit-Müller, S./Lepenies, A. (Hrsg.): *Early Excellence: Der positive Blick auf Kinder, Eltern und Erzieherinnen*. Berlin: Dohrmann, S. 51–62.
- Long, P./Wilson, P./Kutnick, P./Telford, L. (1996): Choice and childcare: A survey of parental perceptions and views. In: *Early Child Development and Care* 119, S. 51–63.
- McKim, M.K. (1993): Quality child care: What does it mean for individual infants, parents and caregivers? In: *Early Child Development and Care* 88, S. 23–30.
- Melhuish, E.C. (2001): The quest for quality in early day care and preschool experience continues. In: *International Journal of Behavioral Development* 25, S. 1–6.

- Melhuish, E.C./Sylvia, K./Sammons, P./Siraj-Blatchford, I./Taggart, B. (2008): Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. In: *Journal of Social Issues* 64, S. 95–114.
- NICHD Early Child Care Research Network (2002): Child-care structure – process – outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. In: *Psychological Science* 13, S. 199–206.
- Nickel, H./Ungelenk, B. (1980): Untersuchungen zum Erzieher- und Elternverhalten und zum Sozialverhalten von Kindern in Eltern-Initiativ-Gruppen und Kindergärten. Universität Düsseldorf: unveröffentlichter Forschungsbericht.
- Owen, M.T./Ware, A.M./Barfoot, B. (2000): Caregiver-mother partnership behavior and the quality of caregiver-child and mother-child interactions. In: *Early Childhood Research Quarterly* 15, S. 413–428.
- Peitz, G. (2004): Wenn bei Kindern Verhaltensauffälligkeiten diagnostiziert werden: Risiken für die Erziehungspartnerschaft von Familie und Kindergarten. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 51, S. 258–272.
- Petzold, M./Vogel, Y. (1998): Erwartungen und Erfahrungen von Müttern in Eltern-Kind-Spielgruppen. In: *Empirische Pädagogik* 12, S. 235–269.
- Postler, J./Schneider, H. (1994): Konzeptionelle Anforderungen an die Entwicklung der Kindertagesstättenplanung. In: Schneider, H./Johrent, N. (Hrsg.): *Kommunale Jugendhilfeberichterstattung und Jugendhilfeplanung*. Bielefeld: Berufsverband Deutscher Soziologen, S. 147–159.
- Powell, D.R. (1989): *Families and early childhood programs*. Washington, DC: NAEYC.
- Rockwell, R.E./Andre, L.C./Hawley, M.K. (1996): *Parents and teachers as partners: Issues and challenges*. New York: Harcourt Brace.
- Rodd, J./Milikan, J. (1994): Parental perceptions of early childhood services for pre-primary children in Australia. In: *Early Child Development and Care* 101, S. 89–100.
- Sacher, W. (2006): Elternhaus und Schule: Bedingungsfaktoren ihres Verhältnisses, aufgezeigt an der bayerischen Studie vom Sommer 2004. In: *Bildung und Erziehung* 59, S. 303–322.
- Sandberg, A./Vuorinen, T. (2008): Preschool-home cooperation in change. In: *International Journal of Early Years Education* 16, S. 151–161.
- Schreyer, I./Petermann, U. (2009): Übereinstimmung und Unterschiede im Urteil von Eltern und Erzieherinnen bei Vorschulkindern. In: *Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen* 5, S. 25–35.
- Smith, T. (1980): *Parents and preschool*. London: Grant McIntyre.
- Stickelmann, B./Will, H.-D. (2007): *Welche Kitas braucht das Land?* Oldenburg: Paulo Freire.
- Stifter, C.A./Willoughby, M.T./Towe-Goodman, N./The Family Life Project Key Investigators (2008): Agree or agree to disagree? Assessing the convergence between parents and observers on infant temperament. In: *Infant and Child Development* 17, S. 407–426.
- Storath, R. (1998): „Sag' mir (nicht), was ich tun soll!“ – Überlegungen zur Elternberatung in Schule. In: *Familiendynamik* 23, S. 60–80.
- Sturzbecher, D./Grundmann, M./Welskopf, R. (2001): Betreuungsqualität in Familie und Kindergarten aus kindlicher Sicht. In: Sturzbecher, D. (Hrsg.): *Spielbasierte Befragungstechniken*. Göttingen: Hogrefe, S. 135–198.
- Susteck, H. (1979): *Eltern und Lehrer als Erziehungspartner*. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Tetlock, P.E. (2002): Social functionalist frameworks for judgement and choice: Intuitive politicians, theologians, and prosecutors. In: *Psychological Review* 109, S. 451–471.
- Textor, M.R. (2005): *Elternarbeit im Kindergarten. Ziele, Formen, Methoden*. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Textor, M.R. (Hrsg.) (2006a): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern*. Freiburg: Herder.

- Textor, M.R. (2006b): Einleitung. Die Zusammenarbeit mit Eltern aus der Perspektive der Erziehungs- und Bildungspläne der Länder. In: Textor, M.R. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Freiburg: Herder, S. 11–31.
- Textor, M.R. (2006c): Die Zusammenarbeit mit Eltern – Formen und Angebote. In: Textor, M.R. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Freiburg: Herder, S. 34–63.
- Tietze, W./Meischner, T./Gänsfuß, R./Grenner, K./Schuster, K.-M./Völkel, P./Rossbach, H.-G. (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Neuwied: Luchterhand.
- van Santen, E. (2007): Tagespflege: Wer wünscht sie, wer nutzt sie und wie wird sie genutzt? In: Bien, W./Rauschenbach, T./Riedel, B. (Hrsg.): Wer betreut Deutschlands Kinder? Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 141–158.
- Voß, R. (2008): Autorität und Gewaltprävention. Erfolg durch Erziehungspartnerschaft von Schule und Familie. Heidelberg: Carl-Auer.
- Walper, S./Wendt, E.-V. (2009): Einführung in die Themenreihe „Partnerschaft und Elternschaft“. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 56, S. 81–84.

**Abstract:** Many of the existing educational programs for early childhood sketch the ideal of an educational partnership between early childhood educators and parents, i.e. a specific quality of cooperation which ought to be realized. The author provides a survey on research on parental expectations regarding day care and on the cooperation between day care centers and families. Programmatic statements concerning the influence of educators on family education are discussed against the background of empirical findings which point towards a high fragility of the relation between mother and early childhood educator. For the planning and organization of the cooperation between day care and families it is advised to draw upon Social-psychological theories and to undertake an empirical investigation of the respective attempts at an implementation of specific measures.

#### **Anschrift des Autors**

Prof. Dr. Bernhard Kalicki, Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP), Winzererstr. 9,  
DE-80797 München  
E-Mail: [bernhard.kalicki@ifp.bayern.de](mailto:bernhard.kalicki@ifp.bayern.de)